

**UNIVERZITA KARLOVA
PEDAGOGICKÁ FAKULTA
Katedra speciální pedagogiky**

Integrace žáků školního věku s atypickým autismem

Integration of school-aged students with atypic autism

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Praha 2011

Vedoucí práce:
PhDr. Pavlína Šumníková, Ph.D.

Vypracovala:
Ivana Szkanderová

Prohlášení:

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci zpracovala samostatně a použila jen prameny uvedené v seznamu literatury. Souhlasím, aby práce byla uložena v knihovně Pedagogické fakulty Karlovy univerzity v Praze a zpřístupněna ke studijním účelům.

V Praze dne 24. 11. 2011

Ivana Szkanderová

Děkuji vedoucí mé bakalářské práce PhDr. Pavlíně Šumníkové, Ph.D za rady a připomínky, které mi při zpracování této práce poskytla.

V Praze dne 24. 11. 2011

Ivana Szkanderová

Shrnutí:

Práce pojednává o integrovaných žácích s poruchou autistického spektra (PAS), kterým byl diagnostikován atypický autismus, zároveň se zabývá jejich sociálními dovednostmi a schopnostmi tyto dovednosti iniciovat.

První část se zabývá obecně teorií autismu, dále pak atypickým autismem. Další kapitola této práce je věnována integrovanému vzdělávání, možnostem integrace a individuálnímu vzdělávacímu plánu, podle kterého se integrované děti s poruchou autistického spektra vzdělávají. Třetí kapitola se věnuje sociálním dovednostem obecně, současně se zabývá sociálními dovednostmi integrovaných dětí s poruchou autistického spektra. Poslední kapitola, věnovaná praktickému výzkumu s využitím metody případové studie, se zabývá sociálními dovednostmi chlapců s atypickým autismem a jejich využití v praxi.

Cílem práce je shrnout a formulovat dostupné informace o sociálních dovednostech dětí s poruchou autistického spektra, kterým byl diagnostikován atypický autismus. Zároveň zjišťuje, zda tyto integrované děti s PAS dokážou samy sociální kontakt iniciovat.

Summary:

The thesis deals with integrated pupils with Autism Spectrum Disorders (ASD) who were diagnosed with atypical autism, and at the same time it deals with their social skills and abilities to initiate these skills.

The first part deals with the general theory of autism and atypical autism. The next chapter of this thesis is devoted to integrated education, possibilities of integration and individual educational plan as the base for educating the integrated children with Autism Spectrum Disorder. The third chapter is devoted to social skills in general and at the same time deals with social skills of integrated children with Autism Spectrum Disorder. The last chapter, devoted to practical research with the use of case study method, deals with social skills of boys with atypical autism and their use in practice.

The aim is to summarize and formulate available information on social skills of children with Autism Spectrum Disorder who have been diagnosed with atypical autism. The thesis also determines if integrated children with ASD are able to initiate a social contact themselves.

Obsah

| | |
|---|-----------|
| <i>Úvod</i> | 7 |
| <i>1. Poruchy autistického spektra</i> | 8 |
| 1.1. Autismus..... | 9 |
| 1.2. Atypický autismus..... | 10 |
| <i>2. Integrované vzdělávání</i> | 11 |
| 2.1. Vymezení pojmu | 11 |
| 2.2. Možnosti integrace | 12 |
| 2.3. Žáci s autismem v běžných školách | 13 |
| 2.4. Vzdělávání žáků s autismem podle IVP | 14 |
| <i>3. Sociální dovednosti</i> | 15 |
| 3.1. Sociální dovednosti v procesu vzdělávání | 16 |
| 3.2. Sociální charakteristika dětí s poruchou autistického spektra..... | 21 |
| <i>4. Sociální dovednosti integrovaných žáků v praxi</i> | 23 |
| 4.1. Cíle, metody a místo šetření | 23 |
| 4.2. Kazuistika chlapců s atypickým autismem | 23 |
| 4.2.1. Edukačně hodnotící profil | 31 |
| 4.3. Analýza případové studie | 32 |
| <i>Zhodnocení</i> | 33 |
| <i>Závěr</i> | 34 |
| <i>Použitá literatura</i> | 35 |
| <i>Seznam příloh</i> | 37 |

Úvod

Nedostatky v sociální komunikaci osob s autismem nás zaráží především proto, že v běžném životě bereme tyto schopnosti téměř jako samozřejmé. Proto jsem se ve své bakalářské práci rozhodla věnovat více tématu o sociálních dovednostech dětí s poruchou autistického spektra, konkrétně dětí s diagnózou atypický autismus. Nyní pracuji jako učitelka v mateřské škole, ale podnětem k napsání mé bakalářské práce, mi bylo předchozí zaměstnání, kde jsem s lidmi s poruchou autistického spektra pracovala.

Ve svém zaměstnání jsem se neustále setkávala s případy, kdy klienti s poruchou autistického spektra byli v nějaké sociální situaci, ale měli s ní problém. Uvědomila jsem si, že je považována za samozřejmé odpovídající a okamžitá reakce, což ale lidem s tímto typem postižení činí značné problémy. Reagovat adekvátně na vzniklou sociální situaci je pro tyto lidi velice obtížné.

Ve své práci jsem se pokusila shromáždit a uceleně formulovat aktuální informace týkající se sociálních dovedností dětí s poruchou autistického spektra. Přestože se v dostupné literatuře problematika sociálních dovedností těchto dětí objevuje, jde skoro vždy pouze o okrajovou záležitost. Literatury, která by se podrobněji věnovala pouze sociálním dovednostem integrovaných žáků s poruchou autistického spektra, je opravdu velice málo.

Cílem mé práce je zjistit, zda integrované děti s touto poruchou, samy sociální kontakty v procesu vzdělávání iniciují, což je jeden ze základních předpokladů úspěšné integrace. Během zpracování mé bakalářské práce jsem analyzovala odbornou literaturu, použila metody kvalitativního výzkumu, které se skládaly z obsahové analýzy dokumentů, rozhovoru, pozorování a experimentu

Svou bakalářskou práci jsem rozčlenila do tří základních kapitol, které pak dále obsahují podkapitoly. V první kapitole se zabývám poruchou autistického spektra obecně, v podkapitole se pak konkrétně věnuji základní charakteristice atypického autismu a jeho projevům.

Druhá kapitola vysvětluje pojem integrované vzdělání a zabývá se možnostmi vzdělávání pro žáky s poruchou autistického spektra, zmiňuji zde také legislativu. Částí druhé kapitoly je také to, jak se na integraci dítěte s poruchou autistického spektra připravit a co od ní očekávat. Zmiňuji zde také vzdělávání podle individuálního vzdělávacího programu.

Třetí kapitola se věnuje sociálním dovednostem nejen obecně, ale i tomu, jak jsou sociální dovednosti v procesu vzdělávání zásadní a nezbytně důležité.

V poslední kapitole předkládám příklad z praxe. Uvádím zde případové studie dvou žáků s poruchou autistického spektra (atypický autismus), kteří jsou integrovanými žáky v běžné základní škole.

1. Poruchy autistického spektra

1.1. Autismus

Autismus je vývojová porucha, kterou lze označit jako pervazivní. Jedná se tedy o poruchu všeprostupující, narušující vývoj dítěte do hloubky a v mnoha směrech, především v oblastech komunikace, představivosti a sociální interakce, která je nazývána triádou problémových oblastí. Důsledkem tedy je, že dítě nedokáže dobře porozumět tomu, co slyší, vidí a prožívá. Pro pervazivní vývojové poruchy je charakteristické, že se projevy postižení různě kombinují, proto nelze najít dva jedince s totožným vzorcem chování. Pervazivní vývojová porucha se projevuje již v prvních letech života a ke stanovení diagnózy je zapotřebí přítomnosti několika symptomů v triádě problémových oblastí. Diagnostika bývá velice obtížná a to díky tomu, že se jednotlivé symptomy liší v síle a četnosti projevů a některé mohou zcela chybět. V mnoha případech se může také propojit s další nemocí, či poruchou, což diagnostiku značně ztěžuje. (Thorová, 2006)

Mezi pervazivní vývojové poruchy podle Mezinárodní klasifikace nemocí, 10. revize řadíme:

- dětský autismus - F84.0,
- atypický autismus - F84.1 (podrobněji v kapitole 1. 2.),
- Rettův syndrom – F84.2,
- jiná dětská desintegrační porucha – F84.3,
- hyperaktivní porucha sdružená s mentální retardací a stereotypními pohyby – F84.4,
- Aspergrův syndrom – F84.5,
- jiné pervazivní vývojové poruchy – F84.8,
- pervazivní vývojová porucha nespecifikovaná – F84.9

(Morávková, Bartošková, 2009)

1.2. Atypický autismus

„Atypický autismus je velmi heterogenní diagnostická jednotka, která tvoří součást autistického spektra. Dítě splňuje jen částečně diagnostická kritéria daná pro dětský autismus. Nicméně u dětí najdeme řadu specifických sociálních, emocionálních, a behaviorálních symptomů, které se s potížemi, jež mají lidé s autismem, shodují. Lze říci, že atypický autismus je zastřešujícím termínem pro část osob, na které by se hodil vágní diagnostický výrok autistické rysy, či sklony.“ (Thorová, 2006, str. 182)

Diagnostika atypického autismu bývá tedy často založena na subjektivním mínění odborníka, který vyšetření provádí. Diagnóza atypického autismu je většinou stanovena v těch případech, kdy projevy nelze přesně zahrnout pod jinou diagnózu PAS a objevují se až po třetím roce věku dítěte. (Morávková, Bartošková, 2009)

„Americký diagnostický systém DSM-IV termín atypický autismus jako samostatnou kategorii nezná, užívá termín pervazivní vývojová porucha nespecifikovaná (Pervasive Developmental Disorder Not Otherwise Specified, PDD – NOS), která zahrnuje běžně rozšířené pojmy jako atypický autismus, pervazivní vývojovou poruchu, nebo atypický vývoj osobnosti. Tato kategorie je v USA terčem kritiky pro svou málo vypovídající hodnotu. Někteří odborníci proti užívání termínu pervazivní vývojová porucha vystupují velmi ostře. Výzkum prokázal, že DSM – IV kritéria nepřináší dostatek informací k tomu, aby bylo možné spolehlivě atypický autismus diagnostikovat. Z tohoto důvodu mívají klinici často problémy s odlišením dětského a atypického autismu (Mahoney, 1998). V DSM – IV se navrhuje, aby diagnóza byla připsána dětem, u kterých zjistíme závažné a pervazivní narušení reciproční sociální interakce, verbálních i neverbálních komunikačních dovedností, nebo přítomnost nefunkčního opakuječného chování, zájmů či aktivit. V MKN – 10 je popis poruchy stejně vágní.“ (Thorová, 2006, str. 182)

Děti s poruchou autistického spektra mají některé oblasti vývoje narušeny méně, než děti s klasickým autismem, můžou například chybět stereotypní zájmy, nebo se jedná o lepší sociální nebo komunikační dovednosti. U těchto dětí se dříve mluvilo jako o tzv. autistických rysech a vývoj dílčích dovedností je značně nerovnoměrný.

Pro tuto diagnózu je důležité, že celkový obraz u atypického autismu nesplňuje plně kritéria jiné pervazivní vývojové poruchy. Chybou je, že právě atypický autismus nemá stanoveny hranice a ani klinický obraz, který ještě nebyl přesně definován. Diagnóza je tedy založena na co nejlepším odhadu a taky poněkud subjektivním mínění diagnostika. Neexistují takové škály, které by poskytovaly přesná diagnostická vodítka.

Typické pro kategorii atypický autismus jsou potíže v navazování vztahů s vrstevníky a taky neobvyklá přecitlivělost na určité vnější podněty. Sociální dovednosti jsou narušeny o něco méně, než bývá u klasického autismu. (Thorová, 2006)

Obvykle se atypický autismus podle Thorové (2006) diagnostikuje v těchto případech:

1. První symptomy atypického autismu jsou obvykle zaznamenávány až po třetím roce života. Tato situace bývá poměrně vzácná, ale vzhledem k heterogenitě příčin vzniku autismu možná.
2. Ve všech třech oblastech diagnostické triády je zaznamenán abnormní vývoj, nicméně způsob vyjádření, tíže a frekvence symptomů nenaplní diagnostická kritéria. Například podle Americké psychiatrické společnosti DMS- IV z roku 2000 stačí méně symptomů (čtyři, nebo pět) místo povinných šesti.
3. Není naplněna diagnostická triáda, to znamená, že jedna z oblastí není primárně a výrazně narušena.
4. Autistické chování se přidružuje k hluboké a těžké mentální retardaci. Můžeme zde pozorovat některé symptomy jednoznačně typické pro autismus, nicméně mentální věk je natolik nízký (obvykle méně než 15 měsíců), že míra sociálního nebo komunikačního deficitu nemůže být v ostrém kontrastu s projevy, které jsou obvyklé pro mentální retardaci.

2. Integrované vzdělávání

2.1. Vymezení pojmu

„Integrované vzdělávání – Přístupy a způsob zapojení žáků se zvláštními vzdělávacími potřebami do hlavních proudů vzdělávání a do běžných škol. Cílem je poskytnout i žákům s těžkým a trvalým zdravotním postižením společnou zkušenost s jejich zdravými vrstevníky, a přitom respektovat jejich specifické potřeby. V zahraničí je velmi rozšířeno. Má různé stupně: od oddělených tříd na běžné škole až po individuální zařazení žáka do libovolné školní třídy.“
(Průcha, Walterová, Mareš, 1995, str. 88)

V té nejobecnější rovině integrací rozumíme začleňování nebo spojování určitých částí v jeden celek. Tím se dotýkáme řešení problematiky soužití majority, tedy zdravých jedinců a minority, tedy lidí se sociálním a zdravotním znevýhodněním.

Základní právní atribut demokratické společnosti, právo na informace a vzdělávání nemůže být nikomu odepřen. V souvislosti s těmito společenskými potřebami dochází ke změně a rozlišení školského systému. Postupně jsou rozšiřovány možnosti běžných, integrovaných a speciálních škol, které poskytují mentálně, tělesně i smyslově postiženým jedincům odpovídající vzdělávání. Škola má spolu s rodinou nesporně nejvýznamnější vliv na rozvoj a vývoj všech složek osobnosti dítěte. Měli bychom se snažit zařadit co nejvíce postižených dětí mezi zdravé spolužáky do běžných škol. Prostřednictvím školy by pak dítě mělo možnost dát vyniknout těm vědomostem, dovednostem a osobnostním rysům postiženého žáka, které nejsou negativně ovlivněny zdravotním postižením. (Novosad, 2000)

2.2. Možnosti integrace

První třídy vznikly u speciálních škol v devadesátých letech, později se pak připojilo i několik speciálních tříd při základních školách. V současné době funguje v České republice několik desítek tříd pro děti s autismem a pervazivními vývojovými poruchami, převážně se jedná o třídy při speciálních základních školách. S přijímáním žáků do škol je situace taková, že poptávka po umístění ve třídách bývá často mnohem vyšší, než nabídka.

Integrace do běžných tříd se však nehodí pro všechny děti. Jsou takové, u kterých je volba integračního přístupu jednoznačná. Lze však také říct, že existuje skupina dětí, pro které prostředí třídy není vhodnou variantou, proto je velice důležité integraci konzultovat s poradenským pracovníkem, učitelem, který dítě učil v předškolním zařízení. Nezanedbatelnou roli hraje také celková kvalita zařízení, jeho dostupnost, ale také osobnost pedagoga. (Thorová, 2006)

Integrace dětí s poruchou autistického spektra je tedy otázkou velice složitou a rozporuplnou. Není pochyb, že i přes svá značná specifika reaguje dítě s autismem na své okolí a druhého člověka. Učení těchto dětí vyžaduje tedy interpersonální kontakt.

Mnohé zvláštnosti mohou dětem s autismem bránit a komplikovat společné vzdělávání s nepostiženými vrstevníky. Proces jejich učení probíhá odlišně a tempo výuky v běžné třídě pro ně může být příliš rychlé a metody práce často nesrozumitelné.

Chceme-li dosáhnout toho, aby děti nejen pasivně seděly ve škole, ale především také aby se psychicky rozvíjely a získávaly poznatky, které jsou schopny pochopit, akceptovat, osvojit si a posléze i prakticky využít, je třeba proces jejich vzdělávání přizpůsobit také jejich schopnostem. (Vocilka, 1995)

2.3. Žáci s autismem v běžných školách

Děti s poruchou autistického spektra mají právo být začleněny do své vrstevnické skupiny (tedy do školy), kde jsou vzdělávány stejně jako všichni ostatní žáci. Z hlediska legislativy je dítě s poruchou autistického spektra považováno za dítě se zdravotním postižením, resp. se jedná o dítě se speciálními vzdělávacími potřebami. Tuto skutečnost stanovuje zákon 561/2004 Sb. (školský zákon) v § 16. Vyhláška MŠMT č 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí žáků a studentů mimořádně nadaných v § 1 se pak pojednává o podpůrných opatřeních, kterými jsou speciální metody, postupy, formy, prostředky vzdělávání, pomůcky, ale také například zajištění služby asistenta pedagoga. (Morávková, Bartošková, 2009)

Před vstupem dítěte do školy je velice důležitá informovanost pedagogů a spolupráce s poradenským pracovištěm. Děti, které jsou pasivní, klidné a bez poruch chování zvládnou integraci bez pomocného vychovatele ve třídě. Většina dětí vstupujících do běžné základní školy, se však bez asistenta neobejde. Velice důležitá je prevence šikany a také informovanost rodičů, spolužáků. Středisko rané péče Tamtam (2000) udává, že u 64 % dětí rodiče referovali o šikaně, nebo popichování, či trápení ve škole.

V České republice je šikanování dětí s poruchou autistického spektra poměrně častým jevem, děti využívají naivity dětí s PAS ke svému obveselování, vypráví jim na první pohled nesmyslné historky („za dveřmi je dinosaurus“, „dneska tě ze školy nikdo nevyzvedne“), trápí je podněty, o kterých ví, že děti nesnáší (záměrné pokašlávání, smrkání, dávání věcí, kam nepatří, užívání neoblíbených slov apod.) nebo je pobízí k nevhodnému chování, kterému oběť ve své sociální naivitě ráda vyhoví (řítct řediteli „nazdar dědku“, svléknout se na hřišti donaha, zařvat během hodiny, atd.). Na druhou stranu děti nejsou zlé, ale nevědomé.

Šikana velice často vyvěrá právě z malé informovanosti dětí. I ony se teprve morálně vyvíjí a akceptaci a ochraně slabšího se musí naučit. Samy jen těžko pochopí, že lidé s poruchou autistického spektra jsou slabší.

Není dobré je trestat za přestupky bez pochopení. Je třeba jim vše vysvětlit, dávat příklady a diskutovat. Velice důležité také je, aby pedagog ve třídě promluvil se spolužáky, takového žáka, vysvětlil jim, v čem spočívá jeho handicap, v čem je problém a jak mu můžeme pomoci. (Thorová, 2006)

2.4. Vzdělávání žáků s autismem podle IVP

Vzhledem k tomu, že projevy dětí s poruchou autistického spektra se liší, liší se tedy i jejich edukační potřeby. Nutnost individuálního přístupu a řada dalších faktorů, které výchovně vzdělávací proces ovlivňují, klade nároky na propracovanost výchovně vzdělávací intervence, a současně odbornost a osobnost pedagoga. Jen omezeně lze pro jejich výchovu a vzdělání použít běžné osnovy nebo běžné pedagogické metody a postupy a to za předpokladu, že budou rozvíjeny i ty dovednosti, které jsou porušeny, nebo vzhledem k postižení nejsou vytvořeny. Proto je nutné vytvořit pro každé dítě s poruchou autistického spektra individuální vzdělávací plán.

Základem pro vytvoření funkčního individuálního vzdělávacího programu (IVP) je především stanovení vývojové úrovně dítěte v jednotlivých oblastech a stanovení si priorit pro výchovně vzdělávací intervenci. Vývojový profil dětí s PAS je většinou nerovnoměrný, což často vede k problémům a obtížím při sestavování IVP.

Poruchy autistického spektra neznamenají jen opoždění v některých vývojových oblastech, ale jsou provázeny i zvláštnostmi chování, které děti s PAS znevýhodňuje ve výchovně vzdělávacím procesu. Vzhledem ke všem uvedeným skutečnostem je zcela zřejmé, že kvalitní a funkční IVP je nutný pro děti s poruchou autistického spektra ve všech typech a stupních škol.

Východiskem k sestavování IVP je vstupní a průběžná speciálně pedagogická diagnostika – sledování aktuální vývojové úrovně v jednotlivých oblastech rozvoje. (Čadilová, Žampachová, 2006)

3. Sociální dovednosti

„Sociální dovednosti můžeme definovat jako dovednosti, které jsou používány v mezilidských vztazích, umožňují nám přirozeným způsobem vyjadřovat své potřeby, mluvit o svých pocitech a záměrech a brát při tom ohled na potřeby druhých lidí. Celkově pak vedou k posílení vztahů ke druhým lidem a zpětně k nárůstu sebedůvěry.“
(Vosmik, Bělohávková, 2010 str. 116)

Je důležité vědět, že sociální dovednosti jsou naučené chování, které se učí nejprve v rodině a později je posilováno ve škole a ve společnosti. Mezi specifické sociální dovednosti, tvořící základ sociálního chápání, patří:

- užívání správných pozdravů na přivítanou nebo při rozloučení
- střídání se v různých činnostech s jinou osobou
- zdvořilost a pozornost
- trpělivost
- uctivost
- vlídnost
- dovednost naslouchat jiným
- schopnost čekat, až na mě v rozhovoru přijde řada
- umění pochválit ostatní
- vědět, jaké téma je vhodné pro dané posluchače
- odhad, jaký vtíp říct a jaký ne
- respektování osobního prostoru
- zdržení se nevhodných poznámek o druhých
- zachování dobrých způsobů

Většina z těchto sociálních dovedností se učí v dětství a raném dospívání. (Patrick, 2011)

Sociální chování a sociální interakce jsou jednou ze tří oblastí postižení u dětí s poruchou autistického spektra. Výrazné jsou především potíže v navazování kontaktu s lidmi, v interakci schází vzájemnost. (Hrdlička, Komárek, 2004)

Společnost obvykle hodnotí člověka podle toho, jak mluví, vypadá a jak se chová. Děti i dospělí s poruchou autistického spektra vypadají obvykle velmi dobře, ale jejich komunikační styl a sociální chování jsou velmi zvláštní. Nejde jen o snahu vyhnout se sociálním kontaktům, ale také o kvalitu těchto vztahů, které představují největší problém. (Jelínková, 2000)

Zvláštnosti v sociálním chování jsou charakteristickým prvkem všech diagnostických systémů podle MKN-10; DSM-IV. Jako u všech vývojových poruch nejsou problémy v sociální oblasti pouze důsledkem vrozených dispozic, ale také důsledkem toho, jak se podaří vrozené nedostatky kompenzovat, tak aby nevedly k problémům během vývoje. Ve spektru autistických poruch mohou být problémy, které se během vývoje dítěte objeví, natolik závažné, že dokážou vyloučit postiženého ze společnosti. (Jelínková, 2000)

Podle Thorové, můžeme sociální chování pozorovat již od prvních týdnů i dnů života. Sociální úsměv, sociální broukání a oční kontakt se během vývoje upevňují. Sociální chování se stává diferencovanějším. Porucha sociální interakce se u jednotlivých dětí s poruchou autistického spektra výrazně liší různou hloubkou postižení. Jednodušeji řečeno, některé děti mají potíže se základními sociálními dovednostmi, které jsou vlastní dětem již v kojeneckém věku, u jiných odpovídá sociální chování tříletému dítěti a někteří lidé s mírnější variantou postižení chápou sociální problém na úrovni šestiletých dětí. Lze tedy jednoznačně říct, že sociální intelekt je vždy vůči mentálním schopnostem člověka s PAS v hlubokém deficitu. (Thorová, 2006)

3.1. Sociální dovednosti v procesu vzdělávání

„Pedagogové považují sociální dovednosti žáků za zásadní předpoklad pro úspěšné začlenění se do společnosti nebo do sociální skupiny, např. školní třídy. Sociální interakce je považována za důležitou složku pro rozvoj poznání jednotlivého žáka (Vygotskij 1978) a bývá spojována s úspěšností v jeho dalším reálném životě. (Hájková, Strnadová, 2010 str. 25)

Ve školním věku probíhá socializační vývoj dítěte v několika sociálních skupinách, z nichž každá má svoje specifické rysy a zde získaná zkušenost má pro vývoj dítěte jinou hodnotu. V tomto věku má velký význam právě škola, která má svoje typické socializační požadavky.

Společnost si vytváří určitou představu o typu žáka, jehož znaky by alespoň okrajově měly mít všechny děti. Dítě je pak ve škole vystaveno očekávání, které z této normy vyplývá, a k jejímuž respektování ho společnost tlačí. Rozvoj individuálně specifických rysů osobnosti a identity dítěte závisí především na rodině a ve starším školním věku také na vlivu dětské skupiny.

Vývoj v oblasti socializace je tedy důležitý pro regulaci svého vlastního chování, které je závislé na zvládnutí daných norem. Nejde jen o rozvoj v oblasti společenských norem, ale také norem, které vytváří dětská skupina. (Čadilová, Žampachová, 2005)

Pro pedagogy je důležité znát typické problémy sociálního chování u dětí s poruchou autistického spektra, proto zde zmiňuji zpracování podle M. Jelínkové (2000):

1. V sociálním chování lidí s poruchou autistického spektra chybí reciprocita, snaha o sdílení pozornosti. Dítě s PAS nikdy nepřinese ukázat obrázek, který namalovalo, nebo se nepodělí o své radosti či starosti.
2. Postižený nevyhledává vztahy s lidmi, což se může jevit jako nedostatek pozornosti k lidem, ke kterým se chová jako k předmětům. Neiniciuje kontakt a na snahy vrstevníků kontakt navázat obvykle nereaguje, chybí pocity vzájemnosti a sounáležitosti. Vyhledává-li postižený samotu a izoluje se od ostatních, nemusí to vždy znamenat, že se chce sociálním kontaktům vyhnout, může se jednat o neschopnost takovýto vztah navázat a udržet si ho.
3. Ve vzájemném styku může chybět oční kontakt. V některých případech nemusí jít o úmyslné vyhýbání se očnímu kontaktu, ale pouze o to, že oční kontakt není používán ke komunikaci.
4. Dítě s autismem si není vědomo citů jiných lidí a tak je nebere na vědomí. Dítě s autismem musíme učit tomu, aby bralo ohled na okolí a řídilo své chování vůči ostatním.
5. Dítě s autismem neumí často spontánně napodobovat, nebo naopak napodobuje bez ohledu na okolnosti (tzv. echochování). Zdravé dítě své okolí pozoruje a začne chování napodobovat a nakonec samo vytváří jeho nové varianty.
6. Postižený není schopen dodržovat společenské normy a konvence.

Pro autistické děti je typická trvalá neschopnost navazovat sociální vztahy, zvláště pak vztahy emocionálního charakteru. Tyto děti často nerozlišují lidské bytosti od neživých

objektů, k oběma se chovají stejným způsobem a oboje má pro ně stejný význam. Již od počátku svého vývoje nereagují na běžné sociální signály (např. na úsměv, emoční projevy a oční kontakt). Odmítají sociální kontakt a nedovedou navazovat citový vztah. Neschopnost socializace se projevuje také ve vztahu k běžným požadavkům. Děti s poruchou autistického spektra nerozlišují jednotlivé sociální situace a nechápou jejich smysl. Nechápují rozdíly mezi cizími a blízkými, mezi muži a ženami, jejich jediným rozlišovacím mechanismem je rozdíl mezi obvyklým a novým. (Vágnerová, 1999)

Kvalitativní postižení týkající se sociálních vztahů podle M. Jelínkové (2000) rozděleno na následující oblasti:

Vztahy s vrstevníky

Vrozená neschopnost dětí i dospělých s autismem zapojit se do rozhovoru, nebo hry, vytvořit si přátelské vztahy je velice dobře zdokumentována. Některé děti s autismem někdy dávají přednost dospělým, jiné naopak vyhledávají společnost dětí mnohem mladších. Dospělý člověk je pro dítě s poruchou autistického spektra mnohem „čitelnější“, postižený mnohem lépe předvídá jeho reakce, dospělý člověk dokáže postiženému více strukturovat situaci a také má mnohem menší nároky na kognitivní vnímání dítěte s poruchou autistického spektra. Problémem vztahů bývá někdy nápadné až nepřijatelné chování dítěte s autismem, snaha o navazování takového kontaktu se může projevovat sebezraňováním, agresivitou, ničením předmětů apod. S postupujícím věkem dítěte se snaha vyhýbat se kontaktu s vrstevníky může změnit ve snahu získat přátele a být přijímán kolektivem vrstevníků. Děti s PAS si však obvykle nejsou vědomi svých problémů, nezvládnou náročnost, mnohvrstevnost a proměnlivost sociálních vztahů. Postižení autismem selhávají i ve strukturovaných situacích jako jsou společenské hry nebo kolektivní sporty, kde jsou pravidla mnohem jednoznačnější a jasnější než u jiných společenských situací.

Pochopení pojmu přátelství

Definice přátelství jsou různé, ale téměř všechny mluví o vzájemné pomoci, pochopení, empatii, blízkosti a sdílení pocitů. Porozumět tak složitému a abstraktnímu pojmu musí být pro děti s autismem, které mají problém s překonáním realistického světa velice obtížné. Postižení si uvědomují existenci přátelství, chápou, že mít přátele je dobré, ale pojmu přátelství v celé jeho šíři a komplexnosti nerozumí a nedokážou ocenit jeho důležitost pro život. Postižení za svého přítele velice často považují každého, kdo o ně projeví zdvořilý

zájem, chová se vlídně a přátelsky s ním pohovoří. Tato naivní a zjednodušená představa o přátelství vede často k velkým problémům. Člověk, který se k postiženému chová zdvořile a mile, může jím být považován za přítele a stane se jeho objektem zájmu a pronásledování. Postižení bývají v honbě za přítelem velice vynalézaví, dokážou si zjistit adresu bytu a zaměstnání, telefonní číslo a svého domnělého přítele pronásledovat ve dne v noci. Postižený si nárokuje veškerý volný čas a nechápe, že přítel má svou rodinu a nerespektuje jeho soukromí. Výjimečně se situace může vyhrotit natolik, že se pronásledovaný člověk musí obrátit na policii, člověk s autismem pak cítí smutek, hořkost, zoufalství a zradu.

Pochopení pojmu nepřátelství

Mají-li děti s autismem problém porozumět pojmu přátelství, je pro ně stejně obtížné pochopit, kdo není jejich přítel a proč se k nim někdo chová nepřátelsky nebo nezdvořile. Předstíranému přátelství děti s poruchou autistického spektra nerozumí vůbec. Naivní představa přátelství vede k tomu, že postižení autismem jsou velice zranitelní. Děti s autismem v běžných školách nebo zařízeních, kde převládají jiná postižení, jsou často záměrně ponižovány, zneužívány a šikanovány svými spolužáky. Dítě s poruchou autistického spektra nedokáže rozlišit, kdy se kamarádi smějí s ním a kdy se naopak smějí jemu, což často vede k mnoha nebezpečným situacím. Dítě s autismem dá své hračky, cenné věci i peníze každému, kdo jej o ně požádá, obzvláště pokud žádost zní velmi mile. Přes veškerá varování a upozorňování se postižený do těchto situací dostává opakovaně. Problémy pak přetrvávají do dospělosti, postižený autismem se klidně zapojí do přátelské konverzace s neznámým člověkem a je ochoten ho poslechnout ve všem, aniž by si uvědomoval potenciální nebezpečí, které mu hrozí. Měli bychom proto vytvářet umělá pravidla, která lidé s autismem sice respektují, ale díky vrozené neschopnosti analyzovat situaci ji respektují doslova a bez ohledu na souvislosti. Naučíme-li malé dítě, aby v dané situaci zareagovalo vždy stejně, zachová se tak i po mnoha letech.

Neschopnost vhodně reagovat na city a emoce jiných

Každé zdravé dítě dokáže brzy po narození projevit radost z přítomnosti blízkého člověka a velice rychle se naučí správně reagovat na určité osoby a podněty. Dítě s autismem tuto vrozenou schopnost postrádá a nedělá žádný rozdíl mezi osobou jemu neznámou nebo osobou, kterou důvěrně zná. V pozdějším věku pak pozorujeme i u dětí s autismem určitou vzájemnost, kdy se obracejí spíše ke známým lidem než k cizím. Je to dáno především tím, že známí lidé pro ně jsou mnohem předvídatelnější a postižený v kontaktu s nimi pociťuje větší

jistou. Dokonce i v rodinném kruhu, kde lze očekávat velké porozumění pro individuální problémy postiženého dítěte, neschopnost dítěte s poruchou autistického spektra porozumět citům jiných a jejich vrozený nedostatek empatie, vede k rozčarování a psychickým traumatům ostatních členů rodiny. Takový „chlad a „necitelnost“ velice často přežívají i do dospělosti. Stejný problém jako mají postižení autismem s vyjadřováním emocí, mají také problém s chápáním citů a emocí ostatních. Vyspělejší děti s poruchou autistického spektra lze do jisté míry zdvořilému a ohleduplnému chování vůči ostatním naučit, ale toto chování postrádá spontánnost a bývá strojené a neosobní. Je třeba si uvědomit, že děti s autismem sice nedokážou porozumět emocím nebo vyjádřit své city, ale to neznamena, že city postrádají. Někdy je pro postižené autismem vyjádřit velmi silné emoce, například bolest nad ztrátou někoho blízkého, velice těžké.

Neschopnost sdílet pozornost, zážitky a zkušenosti

Neschopnost účastnit se aktivit ostatních lidí a sdílet pozornost je charakteristickým prvkem, který odlišuje už v útlém věku děti s poruchou autistického spektra od dětí s jiným vývojovým postižením, nebo dětí s komunikačními problémy. Řekneme-li malému dítěti s autismem „Podívej“ a ukážeme na konkrétní předmět, dítě se na něj nepodívá, ale dívá se na nás. Dítě s autismem netouží po pochvale, protože nechápe její společenský význam. Pokud dítě s autismem touží mít ve škole samé jedničky, je to proto, že se naučilo, že mít dobré známky je správné a ne proto, že by chtělo potěšit rodiče nebo soutěžit s vrstevníky. Pro postižené autismem není problémem pouze city, emoce nebo zkušenosti sdílet, ale také je někomu sdělit. Proto bývají velice často obětmi šikany, jsou zneužívány a ponižovány, aniž by si dokázaly někomu postěžovat nebo vyjádřit své strádání a to ani v těch případech, kdy jsou jejich řečové schopnosti na dobré úrovni.

Nedostatky v integraci sociálního chování

Lidé s autismem mají téměř vždy velké problémy chovat se přiměřeně vzhledem k prostředí. Nedokážou pochopit, že sociální chování se mění podle okolností, lidí, se kterými jednáte, nebo podle momentální situace. Člověk s autismem je schopen naučit se sociálnímu chování, ale různým typům tohoto chování se nenaučí. Přetrvává u něj výuková situace a zkušenosti se sociálním chováním pak věrně opakuje, jde o tzv. echochování. Některé vzory chování, které si dítě osvojilo v dětském věku, kdy nám jeho chování přišlo roztomilé, přetrvávají až do dospělosti, kdy mohou působit nepříjemně, rušivě a někdy bývají neúnosné.

Neschopnost interpretovat výrazy obličeje, postoje, gesta a tón hlasu

Zdraví lidé mají vrozený univerzální vzorek výrazů obličeje, postojů a gest, kterými vyjadřují své emoce a city. Tímto způsobem se učí už od nejútlejšího věku vzájemnému respektování a pochopení. Děti postižené autismem tuto neverbální situaci nechápou a to ovlivní jejich schopnost správně reagovat na aktuální situaci a přizpůsobit se prostředí. I když si mnozí postižení autismem uvědomují, že mimika, úsměvy, doteky, gesta, postoje, oční kontakty hrají klíčovou úlohu v sociálních vztazích, přesto nejsou schopni je pak interpretovat. I velice malé zdravé dítě ví, co znamená, když se na něj matka mračí a nikdo jej nemusí učit, že tento výraz obličeje znamená konkrétní sociální situaci, že se na něj zlobí. Pro lidi s autismem je tento jazyk těla velice obtížným. Jestliže mají postižení autismem díky vrozeným dispozicím problémy porozumět základním sociálním signálům, jako jsou výrazy v obličeji, pohled očí, gesta a postoje, mají tedy problémy i se složitějšími sociálními dovednostmi (vyjádření citů, zdvořilé chování, vstřícnost, vzájemnost, chování v různých sociálních kontextech). Je také třeba zdůraznit, že postižení autismem velice citlivě vnímají atmosféru nebo stav jiných osob, problémem však je, že jim nerozumí.

Pravidla chování, morálka, konvence

Jakmile si postižený autismem osvojí určité pravidlo nebo zásadu, používá ho důsledně a bez ohledu na okolnosti či sociální faktory. Děti s autismem integrované ve školách často na své spolužáky žalují, protože jsou přesvědčení, že daná pravidla se nesmí v žádném případě porušovat. Neschopnost klamat, podvádět a předstírat vede ve světě, kde jsou tyto metody běžné, neustále ke zneužívání postižených autismem. Postižený autismem chápe věci tak, jak jsou řečeny, ale už nechápe jejich skutečný význam. Lidé s autismem nedokážou posoudit, jsou-li nebezpečné nebo neškodné, jsou-li dobré nebo špatné.

3.2. Sociální charakteristika dětí s poruchou autistického spektra

Profesorka Lorna Wingová společně s Judith Gouldovou provedly rozsáhlá epidemiologická šetření dětí s autismem a příbuznými poruchami a rozdělily tyto postižené podle sociální interakce do těchto tří skupin:

- klienti s pasivní interakcí
- klienti s aktivní, ale zvláštní interakcí
- klienti sociálně uzavření

„Rozdělení do jednotlivých skupin není absolutní. Dítě se může v situaci, kterou dobře zná, chovat „aktivně a zvláštně“, ale v nestrukturované, neznámé situaci se jeví jako „uzavřené“. Také v průběhu vývoje mohou děti přecházet z jedné skupiny do druhé.“ (Jelínková, 2000 str. 8)

Z hlediska integrování dětí s autismem do společnosti se jeví skupina, která má nejméně potíží, právě skupina s pasivně sociální interakcí. Takové děti bývají klidné, v dětském kolektivu sedí převážně někde stranou a mlčky pozorují ostatní. Bývá-li takovéto dítě přizváno ke hře, plní přání svých kolegů. Jestliže vrstevníci ztratí o spoluúčast dítěte s autismem zájem, dítě se opět usadí ve svém koutku a nikoho dále neruší.

Děti uzavřené obvykle nevěnují pozornost tomu, co se v jejich okolí děje, žijí ve svém vlastním světě. Snaha a pokusy vrstevníků je z tohoto světa vytáhnout a zapojit je do nějaké společné činnosti, může narazit na nezájem a někdy i odpor dítěte, což může vést k agresi nebo výbuchu vzteku dítěte s poruchou autistického spektra. Tyto děti by se rády účastnily aktivit svých vrstevníků, ale nevědí jak na to, postrádají především podrobnější informace jako „kde, kdo, jak dlouho“ apod., bývají pak velice zmatené z takovéto sociální situace. Nejsou proto schopny splnit požadavky spoluhráčů či partnerů a zklamou jejich očekávání. A jelikož tyto děti mají problémy s komunikací, nedokážou na tuto skutečnost upozornit nebo požádat o pomoc či dodatečné objasnění. Jedinou možností, kterou tyto děti využívají k naznačení své bezradnosti, je kousání, ječení, apod. Podle Kannerova má tato skupina dětí nejbližší ke klasickému autismu.

Děti s aktivní, ale zvláštní interakcí se často obrovským nadšením zapojují do dění kolem sebe, ale jejich kontakt má neobvyklou kvalitu v důsledku jejich vrozených nedostatků. Dítě s tímto typem chování se například domnívá, že jeho úkolem na fotbalovém hřišti je rychle běžet a kopat do míče pokaždé, když se k němu dostane. Dítě nechápe pravidla hry, protože jsou pro něj příliš složitá, nechápe ani pokyny trenéra, spoluhráčů. Tato skupina se často vyznačuje intenzivními, ale velice úzce vymezenými zájmy a činnostmi, dává přednost faktům, která jsou neměnná (poznatky z astronomie, fyziky a chemie, jízdní řády), před tvořivými aktivitami. Tyto zájmy bývají někdy natolik silné, že dokonale potlačí zájem o cokoli jiného. Postižení s autismem se mylně domnívají, že mají všichni stejné informace a znalosti jako on a nedokáže sdělit své poznatky. (Jelínková, 2000)

4. Sociální dovednosti integrovaných žáků v praxi

4.1. Cíle, metody a místo šetření

Cílem šetření je zjistit, zda integrované děti s poruchou autistického spektra, jimž byl diagnostikován atypický autismus, samy sociální kontakty iniciují, což je jeden ze základních předpokladů pro úspěšnou integraci, to je předmětem mé případové studie. Jedná se o dva chlapce, jeden z nich navštěvuje druhým rokem 5. třídu ZŠ, ve druhém případě jde o chlapce navštěvujícího 4. třídu ZŠ.

Metody šetření jsou kvalitativního rázu. Jde především o rozhovory (s asistentem pedagoga, učitelem a rodičem žáka), pozorování dítěte během pobytu ve škole, analýzu dokumentace (psychologické zprávy, školní dokumentace).

Místem šetření jsou dvě odlišné základní školy, kde jsou chlapci integrováni, jedna z nich se nachází v Praze Průhonicích, druhá škola je spíše vesnického typu, sídlí v malé obci Návší.

4.2. Kazuistika chlapců s atypickým autismem

Staršího z chlapců Adama znám již delší dobu, proto nebylo nijak problematické s ním pracovat a jak se později ukázalo, bylo toto nespornou výhodou.

S mladším chlapcem Lukášem se několik problému vyskytlo. Šlo především o mou přítomnost během vyučovacích hodin, kdy jsem byla nucena během mého pozorování několikrát opustit třídu, protože se chlapec choval velice nervózně. O to intenzivněji jsem pak pracovala s paní asistentkou.

Lukáš

Základní údaje:

- *pohlaví:* chlapec
- *věk:* 10 let, rok narození 2001
- *psychologická diagnóza:* atypický autismus (diagnostikován ve třech letech)

- *přehled dosavadní péče:* od roku 2005 navštěvoval speciální MŠ v Praze 4, nejprve třídu pro děti s autismem, od září 2006 integrován do běžné třídy této MŠ, v roce 2008 nastoupil jako integrovaný žák do ZŠ v Průhonicích s přítomností asistenta pedagoga ve třídě, momentálně na zdejší školu chodí již čtvrtým rokem

Anamnéza

Rodinná anamnéza

Otec:

- *rok narození:* 1971
- *vzdělání:* středoškolské
- *zaměstnání:* podnikatel
- *zdravotní stav:* zdravý, v rodině z jeho strany žádné zdravotní problémy

Matka:

- *rok narození:* 1975
- *vzdělání:* středoškolské
- *zaměstnání:* v domácnosti
- *zdravotní stav:* zdráva, v rodině ze strany matky nejsou žádné zdravotní problémy

Sourozenci:

- *počet:* 2 mladší bratři
- *rok narození:* 2003, 2005
- *zdravotní stav:* oba zdraví

Vztahy v rodině:

- rodina je úplná
- vztahy v celé rodině se zdají být harmonické a podnětné

Osobní anamnéza

- dítě je narozeno jako první z bezproblémové gravidity, těhotenství a porod proběhl bez problémů
- raný psychomotorický vývoj by opožděn (sedět začal okolo -1. roku, chodit v 1, 5 roce
- a první slova se objevila až po 3. roce)
- od čtyř let navštěvoval speciální třídu pro děti s autismem v mateřské škole, po roce však přestoupil do běžné třídy této MŠ
- v šesti letech nastoupil jako integrovaný žák do základní školy v Průhonicích, kde mu byl přidělen asistent pedagoga

Současný stav dítěte

- v současné době chlapec navštěvuje čtvrtou třídu základní školy v Průhonicích, kde se nadále vzdělává s pomocí asistenta pedagoga
- co se týká oblasti jemné motoriky, je v normě, hrubá motorika je lehce vývojově opožděná
- grafomotorický projev je přiměřený
- mentální schopnosti jsou nevyrovnané a pohybují se v pásmu širšího průměru, ostrůvkovitě, v některých oblastech v pásmu nadprůměru
- verbální komunikace je pouze v jednoduchých větách a velice potichu, prostředků neverbální komunikace Lukáš nevyužívá

Analýza dokumentace

Psychologická dokumentace:

- zprávy stručně a jasně definují chlapcův stav, z hlediska psychologických vyšetření je vidět, že se s chlapcem velice intenzivně pracuje
- každým rokem jsou mu doporučovány propracované návrhy, jak se zdokonalovat v oblastech, které Lukášovi dělají problémy, mezi něž patří také nácvik sociálních dovedností

Školní dokumentace:

- zde je podrobně rozpracována úroveň chlapcových dovedností v jednotlivých oblastech a postupy práce při jejich zdokonalování

- důležitou informací ve školní dokumentaci je Lukášovo problematické chování (agrese, negativismus aj.), a současně je zde zmapováno za jakých situací k němu dochází

Rozhovory, pozorování

Pozorování:

V rámci své několikadenní návštěvy ve škole jsem měla možnost vidět, jak se projevuje Lukášovo sociální chování ve vzdělávacím procesu, ale především také o přestávkách. V hodinách k sociálním situacím často nedocházelo, Lukáš téměř vždy upřednostňoval individuální práci s asistentkou. Lukášovi navíc má přítomnost ve třídě dělala problémy, takže jsem vždy setrvala pouze do té doby, kdy to bylo pro chlapce snesitelné.

V rámci jedné vyučovací hodiny dala paní učitelka za úkol vytvořit reklamu (plakát) na zvolený výrobek, děti se rozdělily do několika skupin a měly spolupracovat na zadaném úkolu. Lukáš pokračoval v individuální činnosti se svou asistentkou a do úkolu nebyl zapojen. Zadané téma bylo však pro Lukáše oblíbenou záležitostí, protože reklama patří do jeho specifických zájmů. Přerušil tedy činnost, na které s paní asistentkou pracovali, a šel se k jedné skupině dětí podívat. Protože jsou děti dobře obeznámeny se situací týkající se Lukáše, nijak nereagovaly, pokračovaly v činnosti a respektovaly přítomnost Lukáše. Lukáš vzal do ruky několik výstřižků a snažil se je rozložit na papír, tak jak chtěl. Děti ho za dobrý nápad pochválily a na Lukášovi byla vidět obrovská spokojenost.

Po skončení celé situace jsem se ptala asistentky, zda výběr skupiny byl náhodný nebo cílený, bylo mi sděleno, že Lukáš se do skupinové činnosti zapojuje jen zcela výjimečně a vždy si vybírá konkrétní dvě děti, se kterými je ochoten spolupracovat i v rámci tělocviku. Tam se paní asistentce podařilo zapojit ho do několika kolektivních her (např. Rybáři, rybičky jedou), ale vyhýbá se vždy tomu největšímu davu a běhá spíš na okraji.

Přestávky trávil Lukáš vždy na chodbě, kontakt se spolužáky spontánně nevyhledával, jen velice výjimečně se „pozastavil“ u velice malé skupinky vždy známých dětí, aby blíže zjistil, co dělají, nebo o čem si povídají. Kontakt v této situaci ale nenavázal.

Rozhovory:

Po vyučování se mi podařilo situace, ke kterým během vyučování a o přestávkách došlo, konzultovat s paní asistentkou a paní učitelkou. Získala jsem tak objektivnější názor na konkrétní situace.

Od asistentky Lukáše jsem pak získala několik informací týkající se jeho sociálních dovedností. Šlo zejména o navazování kontaktu a komunikaci s ostatními vrstevníky. V prvním případě se ve výjimečných situacích připojil ke klukům, kteří si do školy přinesli mobil, na kterém byly hry. Tato skutečnost ho zaujala natolik, že byl ochoten připojit se ke skupince asi šesti chlapců a sledovat jejich hru. Ve druhém případě došlo k situaci, kdy Lukáš potřeboval pomoci a po ruce nebyla ani paní asistentka ani paní učitelka, na které by se mohl obrátit, tak o pomoc dokázal požádat svou spolužačku.

Naopak během stravování ve školní jídelně si téměř pokaždé vyhledává konkrétního spolužáka, u kterého vždy sedává, přijde-li spolužák pozdě, je ochoten se za ním přemístit. Kontaktovat se ho, ale nikdy nepokusil, vyhledává pouze jeho přítomnost.

Adam

Základní údaje:

- *pohlaví*: chlapec

- *věk*: 13 let, rok narození 1997

- *psychologická diagnóza*: atypický autismus (diagnostikován v šesti letech) s projevy ADHD

- *přehled dosavadní péče*: od roku 2003, kdy bylo chlapci již šest let, začal navštěvovat

klasickou mateřskou školu, kde zůstal ještě další rok s odkladem školní docházky, od září roku 2005 nastoupil do běžné základní školy jako integrovaný žák, kde se vzdělává za přítomnosti asistenta pedagoga, v současné době navštěvuje šestý ročník základní školy, ale předtím si zopakoval pátý ročník základní školy, protože nezvládl předpokládané učivo pátého ročníku, dalším důvodem je také lepší příprava na přechod dítěte na druhý stupeň základní školy.

Anamnéza

Rodinná anamnéza

Otec:

- *rok narození*: 1966
- *vzdělání*: střední odborné
- *zaměstnání*: úplné střední odborné
- *zdravotní stav*: zdravý, v rodině z jeho strany žádné zdravotní problémy

Matka:

- *rok narození*: 1975
- *vzdělání*: středoškolské
- *zaměstnání*: nezaměstnaná
- *zdravotní stav*: zdráva, v rodině ze strany matky nejsou žádné zdravotní problémy

Sourozenci:

- *počet*: 1 mladší sestra
- *rok narození*: 2002
- *zdravotní stav*: zdravá

Vztahy v rodině:

- rodina je úplná, obohacena o babičku a dědečka, kteří žijí ve společném domě
- vztahy v celé rodině se zdají být harmonické a podnětné

Osobní anamnéza

- dítě je narozeno jako první z bezproblémové gravidity, těhotenství a porod proběhl bez problémů
- raný psychomotorický vývoj by opožděn (sedět začal okolo 1. roku, chodit v 1, 5 roce a první slova se objevila až po 3. roce)

Současný stav dítěte

- v současné době navštěvuje chlapec již šestou třídu základní školy v Návsi, kde se nadále vzdělává s pomocí asistenta pedagoga, pátou třídu si ale musel zopakovat

z důvodu obtížnějšího zvládnutí učiva, na jehož základě mu byly některé hodiny (především angličtina) upraveny (došlo ke snížení počtu hodin)

- co se týká oblasti jemné i hrubé motoriky, je v normě
- grafomotorický projev chlapce je přiměřený
- mentální schopnosti jsou nevyrovnané, co se týká oblasti abstraktního myšlení, nacházejí se v průměru, kvantitativní myšlení je spíše průměrné až podprůměrné, chápání sociálních situací je spíše podprůměrné
- verbální schopnosti jsou v normě, chlapec se dorozumívá řečí (spíše jednodušší věty), jakmile něčemu nerozumí, dochází k echolalickému opakování převážně posledního slova

Analýza dokumentace

Psychologická dokumentace:

- zprávy stručně a jasně definují současný stav klienta, nechybí ani důkladnější zhodnocení klientových znalostí a dovedností, včetně problémových složek chování
- na závěr každého zdokumentovaného psychologického vyšetření, jsou jasně dána doporučení, jak s chlapcem nadále pracovat (vhodné výchovné vedení, vzdělávací programy a postupy)

Školní dokumentace:

- zde je rozepsáno, jakými metodami je s chlapcem pracováno a jakými způsoby se mají rozvíjet problematické oblasti nejen v jednotlivých vyučovacích předmětech, ale také, jak rozvíjet sociální vztahy, komunikaci, upozorňuje také na využívání vhodných pomůcek
- mimojiné zde vyšetřující psycholog doporučuje nácvik sociálních dovedností

Rozhovory, pozorování

Pozorování:

I na zdejší škole se mi povedlo zúčastnit se pozorování Adama během vyučování, opět jsem se zaměřila především na sociální chování. V tomto případě jsem měla výhodu, protože chlapce znám už delší dobu, proto s mou přítomností ve třídě a během přestávek na chodbách školy nebyl problém jako u Lukáše.

Během mého pozorování při vyučování se Adam s dětmi dokázal bavit pouze v hodinách PC, kdy byl ochoten poradit ostatním kamarádům s určitými technickými problémy, protože právě o počítače jeví Adam specifický zájem.

Během ostatních vyučovacích hodin jsem ho už iniciovat jakýkoliv sociální kontakt neviděla. *V hodinách tělesné výchovy jsem byla přítomna situaci, kdy se paní asistentka pokusila Adama zapojit do kolektivní hry a to především do košíkové, protože právě tato hra je Adamem velice oblíbená. Chlapec byl při hře docela spokojený, až do chvíle, kdy ho velmi těsně tělesně kontaktovali dva spolužáci a to ho odradilo od hry.* Naopak během přestávky k sociálnímu kontaktu docházelo mnohem častěji, protože do školy chodí třetím rokem také Adamova sestra, se kterou se Adam o přestávkách setkává. Mimo sestru tam bývá i její kamarádka, se kterou Adam bez problému komunikoval. Od asistentky jsem se dozvěděla, že se jedná o kamarádku, se kterou se setkává i mimo školu (je zároveň jeho sousedka) a děti si občas spolu hrají.

Rozhovory:

I zde se mi podařilo několikrát konzultovat situace, ke kterým během vyučování došlo, jak s paní učitelkou, tak paní asistentkou. Rozhovor jsem ale vedla pouze s paní asistentkou, od které jsem se také dozvěděla spoustu přínosných informací týkajících se sociálních dovedností Lukáše. Společně jsme se bavili o konkrétních situacích sociálního chování, ke kterým ve škole došlo.

Chlapec se většinou setkává se svou setrou a její kamarádkou, se kterou nemá problém trávit volný čas, naopak obě děvčata docela často vyhledává. S paní asistentkou jsme narazily také na téma týkající se agresivního chování, které bývá často vyvoláváno, mimo jiné také nějakou sociální situací, kterou chlapec nezvládl, nebo ho zaskočila. *Jednalo se o následující situaci: Místo sestry, která byla doma nemocná, se její kamarádka se kterou se Adam také scházel, bavila s jinou spolužačkou. Adam okamžitě zareagoval agresivním chováním*

(bouchání, kopání,...), relaxací ve speciální místnosti se paní asistentka pokusila chlapce uklidnit a celou situaci mu objasnit.

Při opakování stejné situace se chlapec již neprojevil agresivně, ale bylo na něm vidět, že se situací není spokojen a byl nervóznější.

Jelikož má chlapec v oblibě počítačovou techniku, navázat sociální kontakt převážně s chlapci ze třídy, v hodinách informatiky Adamovi nedělá problémy a přestože s nimi příliš nekomunikuje, dokáže se ke skupině připojit a spolupracovat.

4.2.1. Edukačně hodnotící profil

Oběma chlapcům jsem předložila pouze část z edukačně hodnotícího profilu (EHP) pro žáky s poruchou autistického spektra (8 - 15 let). Jednalo se o část, která zjišťuje mentální věk v oblasti sociálních dovedností (viz příloha č. 1). EHP podává orientační hodnocení aktuální vývojové úrovně v jednotlivých oblastech v průběhu plnění povinné školní docházky, lze ho využít jako podklad při sestavování nebo aktualizaci individuálního vzdělávacího programu. Přesto je třeba s výsledky zacházet obezřetně a brát je jako orientační.

Lukáš

V rámci mé návštěvy ve škole jsem chlapci předložila výše jmenovaný edukačně hodnotící profil. Nezabývala jsem se všemi složkami obsahující EHP, ale pracovala pouze s částí zjišťující mentální věk v oblasti sociálních dovedností. Z výsledků vyplývá, že přestože je v současné době Lukášovi již deset let, jeho mentální věk v sociální oblasti se nachází na hranici osmého roku (viz příloha č. 2).

Adam

I ve škole v Návsí jsem spolu s chlapcem a paní asistentkou zpracovala edukačně hodnotící profil žáka s poruchou autistického spektra ve věku 8 – 15 let. Opět jsem ke zpracování použila pouze část týkající se chlapcových sociálních dovedností. Otázky jsou zaměřeny na to, zda si chlapec osvojil vhodné chování k učiteli, zda projevuje zájem o různé společné volnočasové aktivity, navazuje vztahy s vrstevníky nebo chápe pojem přátelství. Dle mého vyhodnocení EHP v oblasti sociálních dovedností vyplývá, že Adamovi je v současné době 13 let, jeho mentální věk v dané oblasti se blíží k desátému roku (viz příloha č. 3).

4.3. Analýza případové studie

Při zpracování mé bakalářské práce jsem využila metodu případové studie. Nejdříve jsem se věnovala *analýze dokumentace* a to jak školní, tak i psychologické. Další částí mého výzkumu bylo *pozorování* chlapců ve školním prostředí. Vedla jsem také *rozhovory*, především s asistenty pedagoga a pedagogy, kteří chlapce vyučují. Oběma chlapcům jsem také předložila *edukačně hodnotící profil žáka s poruchou autistického spektra*, zde jsem se však zaměřila pouze na část, zjišťující sociální dovednosti.

Z mého pozorování, rozhovorů s asistentem pedagoga a pedagogem, ze školních dokumentací a psychologických vyšetření vyplývá, že oba chlapci jsou ochotni sociální kontakty navazovat, což jsem měla možnost v rámci pozorování sama vidět. V případě mého pozorování však šlo o situace, ve kterých si oba chlapci byli jisti jejich okolnostmi. Byly to především takové situace, které v chlapcích vzbuzovaly větší zájem, nebo je důvěrně znali (reklama, počítače,...). V ostatních situacích měli chlapci velký strach a docházelo u nich k různým projevům agrese nebo nevhodného chování.

Aby se takovým situacím předcházelo, oba chlapci v letošním školním roce začnou docházet na nácvik sociálních dovedností, což by, dle mého názoru, mělo sociální dovednosti obou chlapců zlepšit.

Zhodnocení:

Domnívám se, že je velice důležité uvědomit si, že i žák s poruchou autistického spektra stojí o přátelství a navazování sociálního kontaktu. Z mého pohledu je to pro ně však velice složitou záležitostí a většinou se stává, že pokusy o navázání takového sociálního kontaktu vede často k opačnému výsledku, než bychom chtěli. Pokusy o navazování přátelství u dětí s poruchou autistického spektra často ztroskotá na tom, že to neumějí.

Sociální dovednosti jsou nejen v procesu vzdělávání velice důležitou složkou, proto je neustále třeba se jí zabývat. Pro pedagoga, který má ve třídě integrovaného žáka s poruchou autistického spektra, je nezbytné znát jeho sociální dovednosti, schopnosti a možnosti. Stejně tak je pro tohoto žáka důležité umět se v těchto situacích vyznat. Zde sehrává důležitou roli pedagog či asistent, který může pomoci orientovat se v těchto situacích. Výsledkem je nejen úspěšná integrace, ale celková spokojenost integrovaného žáka.

Myslím si, že v současnosti je této problematice věnována dostatečná pozornost a lidé, potýkající se s tímto problémem, mají možnost se zdokonalovat, případně se dobře připravit na vzniklé sociální situace nejen v procesu vzdělávání.

Závěr:

Má bakalářská práce byla zaměřena na sociální dovednosti integrovaných žáků s atypickým autismem. Cílem bylo shrnout dostupné informace, které se týkají sociálních dovedností v procesu vzdělávání integrovaných žáků a zjistit, zda jsou žáci sami ochotni navazovat sociální kontakty.

Tyto informace jsem shrnula ve čtyřech kapitolách, přičemž by se jistě každá z nich mohla rozpracovat mnohem detailněji, než ve své práci uvádím. V prvních třech teoretických kapitolách se zabývám autismem obecně, dále se věnuji integraci žáků s poruchou autistického spektra. Ve třetí kapitole jsem se zabývala sociálními dovednostmi nejen obecně, ale věnovala jsem se jí také v kontextu vzdělávání dětí s poruchou autistického spektra. Čtvrtá kapitola je demonstrativní ukázkou, zabývající se sociálními dovednostmi žáků s poruchou autistického spektra (atypickým autismem).

Je obecně známo, že integrované děti s poruchou autistického spektra mají problém se v sociálních situacích dobře orientovat. Domnívám se sice, že je této problematice v současné době věnováno dostatek pozornosti, ale chybí zde dostatečné množství literatury, která by se zabývala sociálními dovednostmi integrovaných žáků s PAS. Dle mého názoru je nezbytně důležité, aby právě pedagog a asistent znali možnosti a schopnosti v oblasti sociálních dovedností integrovaného dítěte s PAS (atypickým autismem), aby mu případně dokázali jeho komplikovanou situaci usnadnit. Z mého výzkumu vyplývá, že jsou integrované děti s PAS schopny za určitých podmínek sociální kontakt samy iniciovat. Je však nutné jim v takovýchto situacích být nápomocen, schopen situaci objasnit a dokázat jim pomoci, aby získali potřebnou jistotu se v situaci dobře zorientovat.

Doufám, že se mi v mé bakalářské práci podařilo s využitím kvalitativního šetření shrnout poznatky o sociálních dovednostech žáků s poruchou autistického spektra (atypickým autismem) a tak naplnit cíl mé práce.

Použitá literatura

BEYER, J., GAMMELTOFT, L. *Autismus a hra*. Praha. Portál: 2006.

ISBN 80-7367-157-3

BONDY, A., FROTS, L. *Vizuální komunikační strategie v autismu*. Praha. Grada Publishing:

2007. ISBN 978-80-247-2053-1

CLERCQ, H. D. *Mami, je to člověk, nebo zvíře?* Praha. Portál: 2007.

ISBN 978-80-7367-235-5

ČADILOVÁ, V., ŽAMPACHOVÁ, Z. a kol. *Edukačně hodnotící profil žáka s poruchou autistického spektra (8 – 15 let)*. Praha.

IPPP:2005

ČADILOVÁ, V., ŽAMPACHOVÁ, Z. *Tvorba individuálních vzdělávacích plánů pro děti s poruchami autistického spektra (metodický materiál)*. Praha. IPPP: 2006.

GILLBERT, CH., PEETERS, T. *Autismus – zdravotní a výchovné aspekty*. Praha. Portál:

2008. ISBN 978-80-7367-498-4

HENDL, J. *Kvalitativní výzkum*. Praha. Portál: 2008 ISBN 978-7367-485-4

HRDLICKA, M., KOMÁREK, V. *Dětský autismus*. Praha. Portál: 2004.

ISBN 80-7178-813-9.

JELÍNKOVÁ, M. *Autismus I. Problémy komunikace dětí s autismem*. Praha. IPPP CR, 1999.

JELÍNKOVÁ, M. *Autismus II. Problémy v sociálních vztazích dětí s autismem*. Praha. IPPP CR, 2000.

MORÁVKOVÁ, Š., BARTOŠKOVÁ, A. *NAJDI MĚ... Informační příručka o poruchách autistického spektra pro pedagogy*.

NOVOSAD, L. *Základy speciálního poradenství*. Praha. Portál: 2000.

ISBN 80-7178-197-5

PATRICK, NANCY J. *Rozvíjení sociálních dovedností lidí s poruchou autistického spektra: tipy a strategie pro každodenní život*. Praha. Portál: 2011.

ISBN 978-80-7367867-8

PEETERS, T. *Autismus*. Scientia, spol. s.r.o., pedagogické nakladatelství: 1998.

ISBN 80-7183-114-X

PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha. Portál: 1995.
ISBN 80-7178-029-4

THOROVÁ, K. *Poruchy autistického spektra*. Praha. Portál: 2006
ISBN 80-7367-091-7

VÁGNEROVÁ, M. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Praha. Portál: 1999.
ISBN 80-7178-678-0

VERMEULEN, P. *Autistické myšlení*. Praha. Grada Publishing: 2006.
ISBN 80-247-1600-3

VOCILKA, M. *Autismus a možnosti výchovné praxe*. Praha. Septima: 1995,
ISBN 80-85801-58-2

VOCILKA, M. *Autismus*. Praha. TECH-MARKET: 1996.
ISBN 80-902134-3-X

VOSMIK, M., BĚLOHLÁVKOVÁ, L. *Žáci s poruchou autistického spektra v běžné škole*.
Praha. Portál: 2010 ISBN 978-80-7367-687-2

Seznam příloh

Příloha č. 1: Edukačně hodnotící profil (část zjišťující sociální dovednosti)

Příloha č. 2: Výsledky edukačně hodnotícího profilu (sociální dovednosti) Lukáše

Příloha č. 3: Výsledky edukačně hodnotícího profilu (sociální dovednosti) Adama

TABULKY K HODNOCENÍ

Jméno klienta:

Datum narození:

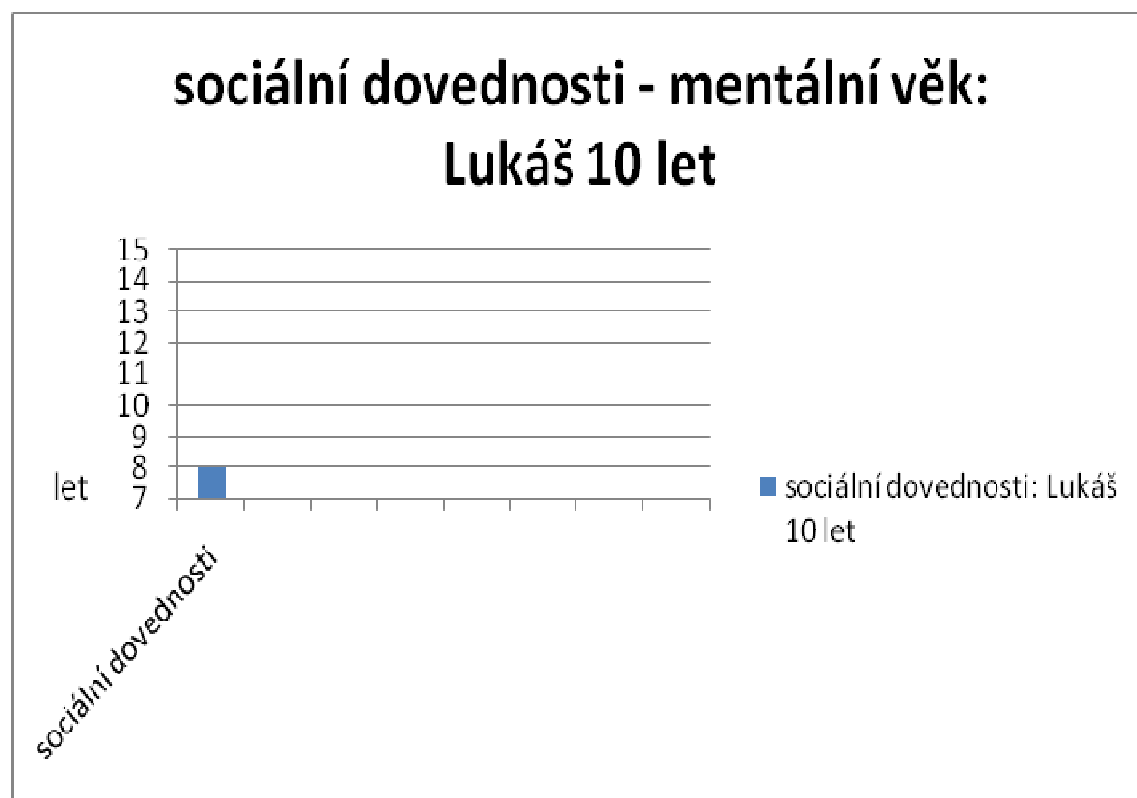
Datum:

| SOCIÁLNÍ DOVEDNOSTI | | | | | |
|---------------------|----|---|-----------|--|--|
| Věk | | Dovednost | Hodnocení | | |
| 8. rok | 1 | Osvojit si vhodné chování k učiteli i dalším dospělým osobám pohybujícím se v prostorách školy, uznává jejich autoritu | | | |
| | 2 | Navazuje přiměřené sociální kontakty ve skupině spolužáků, nabízí spontánně pomoc v případě potřeby | | | |
| | 3 | Umí se obrátit na učitele o radu a pomoc | | | |
| | 4 | Požádá spolužáka o zapůjčení tužky, gumy apod. | | | |
| | 5 | Přiměřeně vnímá motivační systém ve škole (známkování nebo jiný typ hodnocení vytvořený učitelem) | | | |
| | 6 | Cítí a projevuje sounáležitost s rodinou, rád hovoří o společně prožitých událostech | | | |
| 9. rok | 7 | Přijímá normy a chování učitele za své a je schopen se podle nich řídit i v době jeho nepřítomnosti | | | |
| | 8 | Projevuje zájem o různé společné volnočasové aktivity a se zájmem se jich účastní (fotbal, vybíjená, kino, výstava apod.) | | | |
| | 9 | Chápe příbuzenské vztahy v rodině, rozdělení rolí v rodině, práva a povinnosti jednotlivých členů rodiny, pravidla péče o nemocné, mladší sourozence a handicapované členy rodiny | | | |
| | 10 | Ví, že existují lidé, kteří jsou schopni záměrně ublížit, ví, že nesmí bez svolení dospělé osoby nikam odejít, především s neznámou osobou, zůstat sám s cizí osobou, otevírat byt cizí osobě, brát cokoli od neznámého | | | |
| | 11 | Touží po různých předmětech sloužících ke zpestření života (mobil, počítačová hra apod.) | | | |
| 10. rok | 12 | Navazuje trvalejší vztahy s vrstevníky, které jsou založeny na společných zájmech | | | |
| | 13 | Dokáže odhadnout postavení jednotlivých členů skupiny na základě tělesné síly a obratnosti a podle toho korigovat své jednání a chování | | | |

| | | | | | |
|---------|----|---|--|--|--|
| | 14 | Dokáže sdělit učiteli informace o dění v kolektivu spolužáků, přitom rozliší, co je závažné a co nikoli (nadměrně nežaluje, pouze sděluje důležité informace) | | | |
| | 15 | Dokáže svůj výkon relativně objektivně porovnat s ostatními | | | |
| | 16 | Chápe, že role jednotlivých členů rodiny se mohou v průběhu času měnit (narodí se sourozenec, sestra se vdá, rozvedená matka má přítele...) | | | |
| | 17 | Zachovává a ctí soukromí jednotlivých členů rodiny | | | |
| 11. rok | 18 | Snaží se řešit spory nenásilným způsobem, nepřiměřeně si neprosazuje svá přání, diskutuje o svých požadavcích, začíná respektovat odlišné názory a zájmy jiných | | | |
| | 19 | Chápe, že přátelství je založeno na důvěře, pomoci, společných zájmech a umění odpouštět | | | |
| | 20 | Po přiměřeném zhodnocení svých schopností je schopen přijmout v neformální skupině vrstevníků přidělenou roli | | | |
| | 21 | Ví, jak se účelně chovat v případě osobního ohrožení např. křičet, rychle odejít, utéct apod. | | | |
| | 22 | Chápe, že různí lidé mohou jeho chování v různých situacích různě komentovat a posuzovat (rodiče, učitelé, kamarádi, sousedka) | | | |
| 12. rok | 23 | Snaží se řídit zásadami fair-play | | | |
| | 24 | Dokáže vybrat a pojmenovat hodnoty, které pro něj symbolizují domov | | | |
| | 25 | Na obrázcích správně odliší projevy nepřiměřeného chování a porušování společenských norem; popíše a objasní možné důsledky jejich nedodržování | | | |
| | 26 | Ví, jak se zachovat v konkrétních situacích | | | |
| | 27 | Dokáže diferencovat své postavení ve škole, ve skupině kamarádů, při volnočasových aktivitách apod. | | | |
| 13. rok | 28 | Uvědomuje si, že problémy se dají řešit | | | |
| | 29 | Uvede příklady lidí se sociálními problémy (sociálně potřební lidé), jak jim může dítě ulehčit životní úděl | | | |
| | 30 | Na uvedených příkladech uvede některé způsoby překonávání osobních nedostatků a posilování kladných schopností a dovedností | | | |
| | 31 | Má osvojené normy a pravidla společenského chování | | | |

| | | | | | |
|---------|----|---|--|--|--|
| 14. rok | 32 | Realisticky hodnotí své místo v rámci skupiny vrstevníků | | | |
| | 33 | Dokáže přijímat přátelství jiných lidí a sám přátelství poskytovat (uvědomuje si význam přátelství v životě člověka) | | | |
| | 34 | Navazuje platonické vztahy s vrstevníky, kamarádí s opačným pohlavím | | | |
| | 35 | Zdůvodní proč je důležité, aby člověk jednal v životě odpovědně a podle zásad slušného chování | | | |
| | 36 | Na příkladech uvede, jaká má práva a povinnosti vůči sobě, rodině, škole, kamarádům apod. | | | |
| 15. rok | 37 | Vyjádří svoji představu o vlastní budoucnosti, charakterizuje své nejbližší cíle a plány | | | |
| | 38 | Na příkladech rozliší případy porušování pravidel občanského soužití, popíše a objasní jejich možné důsledky | | | |
| | 39 | Reaguje a kriticky se vyjadřuje k aktuálním otázkám současnosti – ekologie, politická situace, společenské dění apod. | | | |
| | 40 | Popíše na příkladech a objasní z hlediska vlastního života možné důsledky nedodržování nebo porušování právních norem | | | |

Příloha č. 2: Výsledky edukačně hodnotícího profilu (sociální dovednosti) Lukáše



Příloha č. 3: Výsledky edukačně hodnotícího profilu (sociální dovednosti) Adama

